

## Література

1. Нурутдинова А. Р. Этико-эстетическое воспитание в Японии / А. Р. Нурутдинова // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 87.
2. Салимова К. И. Общеобразовательная школа Японии в XX в. / К. И. Салимова // Педагогика. – 2006. – №8. – С. 88–96.
3. Berque A. Les mots de l'educatoin japonaise (1). / A. Berque. – Paris, 1998.
4. Sasaki M. Viewof of Today's Japan / M. Sasaki. – ALC Press:Japanese Texbook Series – 1995 – 418 p.
5. 佐藤順 – (2004). 現代教育制度. – 東京: 学文社.
6. 梅木松助 (1994). 教育学概説. – 東京: 学芸図書蔵更.
7. 真野宮雄、増田實 (1994). 現代教育概説. – 東京: 学術図書出版.

УДК 37.014.5

*Ганна Давиденко*

### УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Давиденко Г. В. Упровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи розв'язання.

У статті представлено результати аналізу основних проблем інклюзивної освіти у Великій Британії. Розглядаються перешкоди на рівні урядової діяльності, місцевої влади та місцевих громад. Особливу увагу приділено аналізу стану справ у системі шкільної освіти та пошукам шляхів подолання визначених перешкод у доступі до освіти.

*Ключові слова:* інклюзія, спеціальна освіта, система освіти.

Давиденко А. В. Внедрение инклюзивного образования в Великобритании: проблемы, пути решения.

В статье представлены результаты анализа основных проблем инклюзивного образования в Великобритании. Рассматриваются препятствия на уровне правительственной деятельности, местных властей и местных общин. Особенное внимание уделяется анализу состояния дел в системе школьного образования и поискам мер для преодоления препятствий в доступе к образованию.

*Ключевые слова:* инклюзия, специальное образование, система образования.

Davydenko H. V. The Implementation Of Inclusive Education In Great Britain: Obstacles, Future Challenges.

The results of analysis of basic problems of inclusive education in Great Britain are presented in the article. Obstacles are examined at the level of governmental activity, local authorities and local communities. The special attention is paid to the analysis to the state of businesses in the system of school education and searches of measures for overcoming of the obstacles in access to education.

*Key words:* inclusion, special education, system of education.

За законом будь-яка людина має право на визначення та реалізацію своїх соціальних прав.

Мальтійська декларація, прийнята на Конференції з доступу до соціальних прав у 2002 році, містить заклик до урядів і провідних сил суспільства розвивати та зміцнювати політику, яка сприяє доступу до соціальних прав.

Соціальні права – це одна з основних концепцій, на яких у XX столітті була побудована нова Європа. Проте й досі окремі з прав, визначених Європейською

конвенцією та Європейською соціальною хартією, зокрема право на освіту, залишаються все ще недоступними для багатьох людей з обмеженими можливостями.

Комітетом Міністрів Ради Європи у 2003 році було задекларовано, що «основною метою на наступне десятиліття є покращення якості життя людей із обмеженими можливостями та їхніх сімей, при цьому особливе значення повинно надаватися їхній інтеграції та повноправній участі у суспільному житті» [2].

Проте на практиці реалізації міжнародних декларацій заважають численні перешкоди. В окремих ситуаціях «більшість людей з обмеженими можливостями не знають власних прав. Ні органи державної влади, ні навчальні заклади не роблять нічого для інформування людей з обмеженими можливостями про їхні права» [3, с. 73].

Окрім того, «у силу різних причин (незахищеність, сором, страх перед надмірними витратами тощо) сім'ї з недієздатними членами тримають останніх удома, приховуючи їх від інших людей. Така поведінка призводить до того, що члени родин власноруч створюють умови, за яких люди з обмеженими можливостями почувають себе винними, тягарем або джерелом сорому для своїх сімей. Вони надають перевагу залишатися удома, ніж спробувати скористатися своїми правами» [3, с. 73].

Саме тому, на нашу думку, *актуальним* є вивчення основних проблем та перешкод, що постають перед людьми з обмеженими можливостями при доступі до соціальних прав. Передусім це стосується доступу до початкової, середньої та вищої освіти. Увагу нашого дослідження зосередимо на вивченні імплементації інклюзивного складника в систему освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії. Наш вибір зумовлено тим, що, не зважаючи на активний розвиток англійської спеціальної освіти в останні 30 років, у Британії досі існує низка перешкод на шляху впровадження інклюзивної освіти.

Окрім того, це питання досі не було предметом спеціального дослідження українських педагогів. Частково воно знайшло своє висвітлення у праці А. Колупаєвої «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» [1].

*Метою* нашої роботи є дослідження актуальних проблем інклюзії у Великій Британії та шляхів їх розв'язання в освітній системі.

Відтак, *об'єктом* дослідження у статті є інклюзія в освітній системі Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії; *предметом* – проблеми та шляхи їх розв'язання щодо імплементації інклюзивного складника в національну систему освіти.

Аналіз наукової літератури та державних документів дає підстави стверджувати, що однією з найбільших перепон до успішності інклюзії у Великобританії англійські педагоги вбачають у діяльності британського уряду.

Національний навчальний план 2000 року (*Curriculum 2000*) визначив три основні принципи інклюзивності [5]:

- 1) встановлення відповідних освітніх вимог;
- 2) реагування на різні навчальні потреби учнів;
- 3) подолання потенційних перешкод у навчанні та оцінюванні як кожного учня окремо, так і групи учнів.

Вивчення зазначених принципів дозволяє констатувати, що уряд Великобританії «вбачає проблеми інклюзивної освіти здебільшого у специфіці функціонування школи. Тому відповідальність за прийняття рішень покладена на вчителів» [16].

Британські педагоги зазначають, що такий підхід є дещо спрощеним. «Низка перешкод до ефективного впровадження інклюзії на практиці стосуються як діяльності уряду та місцевої влади, так і роботи шкіл» [18, с. 20].

Діяльність уряду в імплементації інклюзії в англійську систему освіти є політичним процесом. «Британський уряд продемонстрував, що питання інклюзії є

політичним питанням» [6]. «На певному рівні це стало ключовим компонентом урядового планування» [10].

У період з 2000 по 2013 рік уряд Великої Британії розвиває політику імплементації інклюзії «зверху-вниз» (*a top-down implementation basis*) [9].

Такий підхід і зумовив більшість бар'єрів, які перешкоджають окремим дітям з особливими потребами здобувати освіту в загальноосвітніх школах. Уряд Лейбористів на початку XXI століття розглядав інклюзію як «забезпечення ситуації, за якої освітні умови пропонували б можливість дітям розкрити їхній потенціал повною мірою» [18, с. 21].

Однак на практиці урядова ініціатива інклюзії всіх дітей у загальноосвітню систему залишилася нереалізованою. Про це свідчать, зокрема, слова Міністра Освіти Д. Бланкета стосовно оцінки Національного навчального плану 2000 року: «... освіта дітей з особливими потребами ... є життєво-необхідною у створенні повноцінного інклюзивного суспільства ... Ми зобов'язані її надати усім дітям ... розвинути увесь їхній потенціал і створити умови для їхньої активної громадської позиції та економічного внеску з їхнього боку».

Як бачимо, Девід Бланкет розглядає інклюзію у розрізі економічного зиску. Інклюзія за такого підходу передбачає «рівні можливості для усіх» (*a route to equality of opportunity for all*) шляхом підтримки «продуктивної економіки та збалансованого розвитку» (*a productive economy and sustainable development*) [15].

Англійський педагог, фахівець у галузі інклюзії вважає таке тлумачення інклюзії цинічним. «Освітня політика за цього підходу не переймається особистісним потенціалом, а ґрунтується на функціональній мотивації» [18, с. 22].

Дослідження зазначеної проблематики дозволяє констатувати, що другою перешкодою на шляху до успішної інклюзії є навчальний план та підходи в навчанні, які пропагуються урядом у межах британської системи освіти. Шляхом упровадження особистісного підходу в освіті уряд намагався запровадити інклюзивний складник. Тим не менш, такий підхід не узгоджується з іншими підходами, такими як, наприклад, вибіркова освіта (*selective education*), що була проголошена в урядовому інформаційному документі [17], або ж Національним навчальним планом чи стратегічними напрямки в британській освіті, які передусім спрямовані на навчання писемності та вмінню рахувати.

Британські педагоги переконані, що замість того, щоб сприяти впровадженню інклюзії, виконавча влада робить усе можливе аби переконати суспільство, що навчальні заклади у Великій Британії не спроможні на практиці втілити у життя основні принципи інклюзії. Національний навчальний план та Стратегії є «гамівними сорочками», які лише стримують імплементацію інклюзії [8].

Екс-міністр освіти Великобританії у свій час заявив, що «... ми повинні зробити набагато більше, щоб допомогти дітям з особливими освітніми потребами досягти максимальних успіхів. Зокрема, ми зобов'язані допомагати у вирішенні всіх труднощів, що виникають у школах» [16, с. 16].

Дж. Аллан уважає, що цим висловлюванням уряд чітко визнав той факт, що «імплементація інклюзії покладається на школи через запровадження системи звітності (*a regime of accountability*)» [4, с. 176–177].

Дослідники переконані, що ця система звітності повинна сприйматись як одна з найважливіших перешкод, що постали перед упровадженням інклюзивної освіти [4; 8; 18; 19, с. 125–131].

Репутація та фінансування британських шкіл залежить, передусім, від результатів навчання [16, с. 126].

На думку британських педагогів, саме в цьому полягає основна небезпека. Включення чинника інклюзії до академічної звітності шкіл спричинує те, що останні будуть робити все можливе, аби не допустити навчання дітей, чиї низькі освітні успіхи та поведінка можуть знизити успішність [17].

Окрім того, експерти переконані, що діяльність уряду є недостатньою для успішного впровадження інклюзії.

З одного боку, «урядовці взяли на себе зобов'язання імплементації інклюзивного складника та збільшення кількості дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах» [16]. З іншого – припинили «повну інклюзію» (*full inclusion*) [18].

Дж. Тод вважає, що британський уряд таким чином виступає за «вибіркову інклюзію» (*inclusion by choice*).

Ідея «вибіркової інклюзії» домінує в дослідженнях тих англійських освітян, які доводять, що існує певний відсоток дітей з особливими потребами, які не хочуть навчатися в загальноосвітніх школах.

М. Варнок та Р. Байерс вважають, що вузьку спеціалізацію шкіл слід розглядати як «більш продуктивну та креативну інтерпретацію ідеалу інклюзивної освіти для всіх» (*more productive and creative interpretation of the ideal of inclusive education for all*) [7, с. 114–115; 30].

Отже, більшість британських експертів вважають діяльність уряду основною перешкодою для навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах.

Водночас саме місцева влада трансформує урядові ініціативи у практичні форми. За цього підходу державні службовці на місцях виконують дві функції, які є ключовими у питанні ефективності впровадження інклюзії.

По-перше, вони відповідають за місцеву освітню політику. По-друге, вони визначають рівень фінансування освітніх інклюзивних програм.

У зв'язку з цим експерти відзначають, що представники влади на місцях створили зі свого боку низку перешкод для реалізації інклюзивного складника [12].

Освітня політика місцевої влади обмежилась, з одного боку, будівництвом кількох нових спеціальних шкіл; з іншого – створенням статті фінансування інклюзії в бюджеті через «відбирання» коштів з інших програм для категорії людей з особливими освітніми потребами [9].

Батьки дітей з особливими освітніми потребами скаржаться на відсутність підтримки з боку представників місцевої влади [5].

Для деяких дітей інклюзія завершується на етапі їхнього залучення до навчального процесу загальноосвітньої школи без забезпечення спеціального підходу до їхнього навчання [10].

Дослідники інклюзії відзначають, що освітня політика повинна забезпечувати інклюзію за вибором. Реалії ж показують, що сім'ям не залишається нічого іншого, як «вибір інклюзії».

Вагомою перешкодою в ефективному впровадженні інклюзії є неналежне фінансування, яке здійснюється з місцевого бюджету.

Згідно з даними останніх досліджень, 76% всіх дітей з особливими освітніми потребами констатували брак коштів для потреб інклюзивної освіти, а 40% – недостатню фінансову підтримку. Брак фінансування перешкоджає успішній імплементації інклюзивних практик.

Тим не менш, експерти визнають, що цілковито покладати вину на місцеву владу за відсутність належних коштів для інклюзії не можна. Адже місцеві служителі влади опинилися в безвихідній ситуації. Вони змушені підтримувати фінансування статей на

спеціальні освітні потреби (*Statements of Special Educational Need*) і водночас забезпечувати фінансову підтримку інших освітніх стратегій.

Більше того, та місцева влада, яка підтримує спеціальне забезпечення і таким чином сприяє вибірковій інклюзії, постійно перебуває під зростаючим тиском задля зменшення неефективності високоартісного розміщення, пов'язаного із місцем проживання [16]. Якщо місцеву владу не забезпечити достатньою фінансовою підтримкою задля впровадження інклюзії на практиці, їй не залишиться нічого іншого, як створювати перешкоди.

Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що перепони в практичній імplementації інклюзії можна віднайти і у сфері функціонування кожної окремої школи [16].

Безперечно, останньою ланкою на шляху впровадження інклюзії є школи, педагогічні колективи та місцеві жителі. У британському суспільстві наразі тривають суперечки довкола твердження про те, що освітні заклади не можуть «інклюзувати» всіх дітей через «брак знань, брак волі, брак бачення, брак ресурсів і брак моральності» (*educational institutions are not fit to include all children because of the barriers of lack of knowledge, lack of will, lack of vision, lack of resources and lack of morality*) [8].

Англійські педагоги переконані, що «останньою зупинкою» до успішної інклюзії є, по-перше, ставлення вчителів до її впровадження і, по-друге, їхня фахова компетенція у питаннях імplementації цієї важливої ініціативи. Вивчення результатів досліджень дозволяє констатувати, що більшість вчителів підтримує інклюзивне навчання, хоча й з певною обмовкою [11, с. 731–747; с. 15–29].

Учителі згодні підтримувати інклюзію, якщо це стосується осіб з легкими фізичними та розумовими вадами [10]. Однак не усі педагоги мають таке бачення інклюзивного підходу, коли йдеться про дітей з важкими вадами в поведінці [20, с. 18–19; 26].

Дослідження доводять, що для дітей цієї категорії «ексклюзія», або соціальне виключення, є необхідним з практичної точки зору [10, с. 21–22]. «Якщо школи повинні стати інклюзивними, то для них повинні бути створені належні умови задля визначення основних засад. За таких умов не лише діти будуть відчувати підтримку, а й вчителі будуть забезпечені всім необхідним» [17, с. 127–129].

Аналіз фахових джерел дозволяє зазначити, що всі перешкоди на шляху до ефективної імplementації інклюзії зумовлені застарілими підходами до впровадження спеціальних освітніх потреб.

Ще у звіті Ворнока [13] питання нестачі педагогічних кадрів було визначено основним бар'єром у застосуванні основних спеціальних освітніх стратегій.

Двадцять років потому Програма Дій британського уряду [14] утвердила необхідність додаткового навчання вчителів з урахуванням інклюзивного аспекту.

У 2004 році знову виникло питання щодо браку навичок втілення інклюзивних практик у педагогів [16].

Незважаючи на постійні заклики необхідності навчання вчителів «педагогії спеціальних освітніх потреб» (*the pedagogy of special educational needs*), дослідники в цій галузі визнають, що жодних кроків у зазначеному напрямку зроблено не було [10].

Отже, аналіз наукової літератури і державних документів дає підстави стверджувати, що впровадженню інклюзивного складника в систему освіти Великої Британії приділяється певна увага з боку держави та педагогічної громадськості. Проте ефективність таких дій гальмується наявністю певних соціально-педагогічних причин.

Передусім, це фінансові відмінності між різними навчальними закладами. Неадекватність фінансових засобів, доступних для осіб з особливими потребами. Брак

кваліфікованих учителів, які здатні навчати дітей з обмеженими можливостями у школах. Відсутність навчальних програм, адаптованих до швидкості навчання дітей з особливими освітніми потребами. Недостатня кількість методів, які дозволяють компенсувати інвалідність (наприклад, відсутність перекладу на жестову мову, перекладу записів).

Власне архітектура самих шкільних будівель та їх облаштування, як правило, не дозволяє дітям з обмеженими можливостями набувати у школі того ж досвіду, якого набувають інші діти. Нестача послуг спеціалізованої підтримки вдома та/або відсутність спеціалізованого шкільного обладнання, яке було у свій час нерівномірно розподілено, що змушує сім'ї віддавати дітей з обмеженими можливостями в місця, розташовані далеко від дому.

Водночас варто зазначити, що у Великій Британії проводиться значна робота щодо усунення названих причин. Зокрема, йдеться про державну політику підтримки інклюзивної освіти; про полегшення доступу до транспорту та громадських будівель, до освітніх ресурсів, обладнання, програмного забезпечення і, за необхідності, надання відповідної технічної допомоги учням з обмеженими можливостями.

У сфері освіти в британському суспільстві та на всіх рівнях влади існує єдина думка, згідно з якою людей з обмеженими можливостями, наскільки це можливо, інтегрують в загальноосвітню систему. При цьому зважають на інтереси кожної дитини чи молодшої особи.

Надання освіти особам зі спеціальними освітніми потребами у звичайних освітніх закладах розглядається як взаємозбагачувальний досвід. Такий підхід сприяє визнанню в людях відмінностей і є складником виховання громадянського почуття.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні питання інклюзії в освітній системі інших європейських країн.

### Література

- 1. Колупаєва А. А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с. : іл. – (Серія «Інклюзивна освіта»)
- 2. Малагская декларация.** Декларация министров в Малаге о людях с ограниченными возможностями: «К полному гражданскому участию». – 2-я Европейская конференция министров. – Малага, 7–8 мая 2003 года.
- 3. Модине М.** Доступ людей с ограниченными возможностями к социальным правам в Европе / М. Модине. – Страсбург, 2003. – 185 с.
- 4. Allan J.** 'Productive pedagogies and the challenge of inclusion', British Journal of Special Education, 2003, – 30 (4), – 175–179. Direct Link: Abstract PDF(50K)
- 5. Audit Commission** Special Educational Needs: a mainstream issue. London: Audit Commission. 2002.
- 6. Booth T.** 'Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?' in F. Armstrong and D. Armstrong (eds) Inclusive Education. London: David Fulton, 2000.
- 7. Byers R.** 'Editorial', British Journal of Special Education, 32 (3), p. 114–115. Direct Link: Abstract PDF(192K), 2005.
- 8. Clough P. & Garner G.** (2003) 'Special educational needs and inclusive education: origins and current issues', in S. Bartlett and D. Burton (eds) Education Studies: essential issues. London: Sage.
- 9. Croll P. & Moses D.** Special educational needs across two decades: survey evidence from English primary schools', British Educational Research Journal, 2003, 29 (5), 731–747.
- 10. CSIE** (Centre for Studies in Inclusive Education) New Segregation Statistics [online at <http://www.inclusion.uwe.ac.uk/>]. Bristol: CSIE, 2005.
- 11. DES** (Department of Education and Science) (1978) Special Educational Needs: a report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (Report of the Warnock Committee). London: HMSO.
- 12. DfEE** (Department for Education and Employment) (1999) The National Curriculum for England [online at <http://www.nc.uk.net/>] London: DfEE.
- 13. Frederickson N. & Cline T.** (2002) Special

Educational Needs, Inclusion and Diversity, a textbook. Buckingham: Open University Press.

**14. Hanks G.** 'Towards an inclusive school culture – but what happened to Elton's affective curriculum?', *British Journal of Special Education*, 30 (3), 125–131. Direct Link: Abstract PDF (60K), 2003. **15. Hodkinson A.** 'Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges', *Research in Education*, 2010, 73, 15–29. **16. Judge B.** 'Inclusive education: principles and practices', in K. Crawford (ed) *Contemporary Issues in Education*. Norfolk: Peter Francis, 2003. **17. Rustemier S. & Vaughan M.** (Segregation Trends – LEAs in England 2002–2004. Bristol: CSIE, 2000. **18. Warnock M.** 'Special educational needs – a new look', Centre for Disability Studies [online at <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/archframe.htm>].

УДК 37.022:001.53

*Олександр Жосан*

### **ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 20-х – 80-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ**

Жосан О. Е. Історіографія проблеми розвитку вітчизняної шкільної навчальної літератури в 20-х – 80-х роках ХХ століття.

У статті подається аналіз історіографії проблеми розвитку шкільної навчальної літератури у 1921–1989 роках: праць науковців, учителів, керівників освіти; спеціальних історіографічних досліджень з питань підручничознавства, словникарства і книгознавства; історико-педагогічних досліджень, опублікованих з 1921 по 2012 рік.

*Ключові слова:* джерело дослідження, історіографія проблеми, шкільна навчальна література, підручничознавство, словникарство, книгознавство.

Жосан А. Э. Историография проблемы развития отечественной школьной учебной литературы в 20-х – 80-х годах ХХ века

В статье представлен анализ историографии проблемы развития школьной учебной литературы в 1921 – 1989 годах: работ ученых, учителей, руководителей образования; специальных историографических исследований по учебниковедению, лексикографии и книговедению; историко-педагогических исследований, опубликованных с 1921 по 2012 год.

*Ключевые слова:* источник исследования, историография проблемы, школьная учебная литература, учебниковедение, лексикография, книговедение.

Josan O. E. The historiography of development problems of the national school educational literature in the 20s – 80s of the twentieth century.

Author has analyzed the historiography of the problem of school educational literature in 1921 – 1989 years: works of scientists, teachers, educational leaders, special historiographical researches on theory of educational literature, lexicography and Bibliology, historical and pedagogical researches published from 1921 to 2012.

*Keywords:* scientific sources, historiography of the problem, school educational literature, theory of educational literature, lexicography, Bibliology.

Фундаментом наукових історико-педагогічних праць, як справедливо підкреслюють науковці [3; 4; 11], є історіографія конкретної проблеми, що надає змогу визначити наукову новизну та теоретичне значення дослідження.